La disolución de un paradigma: refutación integral de la psicología evolutiva hegemónica de Piaget y Kohlberg y sus consecuencias en los sistemas educativos

Ernesto Mascarell Perez
Investigador Independiente
mascarell1960@hotmail.com

Resumen

El presente artículo constituye una enmienda a la totalidad del paradigma dominante en psicología educativa durante el último siglo, representado por las teorías del desarrollo cognitivo de Jean Piaget y del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. A través de una revisión crítica que integra evidencias procedentes de la neurociencia contemporánea, la teoría de sistemas dinámicos, la antropología cultural, la etología de primates, las teorías feministas del desarrollo, la psicología cultural y el análisis institucional de las fuentes de financiación, se demuestra que dicho paradigma carece de validez científica en sus postulados fundamentales. Se argumenta que la secuencia universal de etapas, el mecanismo endógeno de equilibración, la primacía del desarrollo individual sobre la cognición social y la universalidad del desarrollo moral basado en la justicia no son hechos científicos, sino construcciones culturalmente situadas que han operado como dispositivos ideológicos funcionales a una concepción liberal, individualista y meritocrática del ser humano. Se analizan las consecuencias negativas de este paradigma en los sistemas educativos occidentales, evidenciando cómo ha legitimado la segregación temprana del alumnado, la jerarquización del conocimiento académico sobre el profesional, la invisibilización de las diferencias culturales y de género, y la justificación de un sistema de evaluación que responsabiliza al individuo de desigualdades estructurales. Se concluye con la necesidad de reconstruir la psicología educativa sobre cimientos radicalmente distintos.

Palabras clave: Piaget, Kohlberg, psicología educativa, desarrollo cognitivo, desarrollo moral, crítica paradigmática, constructivismo, sistemas dinámicos, cognición social, etnocentrismo, formación profesional, evaluación educativa.

1. Introducción: La necesidad de una enmienda a la totalidad

Durante más de medio siglo, las teorías de Jean Piaget sobre el desarrollo cognitivo y de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo moral han constituido el fundamento teórico incuestionado de la psicología educativa y, por extensión, de la formación docente y del diseño de sistemas educativos en todo el mundo occidental. La influencia de estas teorías ha sido tan profunda que conceptos como "constructivismo", "aprendizaje por descubrimiento", "estadios de desarrollo" o "disposición para el aprendizaje" forman parte del vocabulario pedagógico estándar, a menudo sin conciencia de su origen ni de sus limitaciones.

Sin embargo, en las últimas décadas se ha acumulado un volumen considerable de evidencia procedente de disciplinas diversas —neurociencia, endocrinología, epigenética, etología, antropología cultural, psicología feminista, teoría de sistemas dinámicos y análisis institucional crítico— que no solo cuestiona aspectos puntuales de estas teorías, sino que exige su refutación integral como marcos válidos para comprender el desarrollo humano y, en consecuencia, para fundamentar la práctica educativa.

El presente artículo sostiene que la psicología evolutiva hegemónica de Piaget y Kohlberg no representa una descripción científica de las leyes del desarrollo humano, sino una construcción cultural e ideológica que ha operado como un potente dispositivo de legitimación de determinadas políticas educativas y culturales. Su influencia ha tenido consecuencias negativas profundas y duraderas en los sistemas educativos occidentales, desde la segregación por edades y vías formativas hasta la jerarquización del conocimiento y la invisibilización de las diferencias culturales y de género.

La enmienda a la totalidad que aquí se presenta no consiste en una revisión menor, sino en la demostración de que el proyecto mismo de la epistemología genética y del desarrollo moral por etapas —la búsqueda de una secuencia universal y necesaria de estadios que culmine en una forma de racionalidad abstracta y desencarnada— era una empresa fallida desde sus cimientos.

2. La disolución del paradigma: críticas fundamentales

2.1. La refutación neurobiológica: plasticidad, sistemas dinámicos y cognición social innata

La investigación neurocientífica contemporánea ha demolido los presupuestos biológicos del modelo piagetiano. Frente a la idea de un desarrollo endógeno y por etapas fijas, el trabajo de **Marian Diamond** demostró que el cerebro es plástico a lo largo de toda la vida y que la experiencia esculpe su arquitectura

de forma continua, no en saltos cualitativos predeterminados. Sus experimentos con entornos enriquecidos probaron que el aprendizaje modifica la estructura cerebral momento a momento, refutando la base biológica de una secuencia de desarrollo fija y universal.

Desde la teoría de sistemas dinámicos, **Esther Thelen** demostró que el desarrollo cognitivo no es una secuencia lineal de etapas, sino un proceso complejo y no lineal que emerge en tiempo real de la interacción entre el cuerpo, el cerebro y el entorno. Thelen refutó experimentalmente uno de los pilares de la etapa sensoriomotora de Piaget —el error A-no-B— demostrando que no se trataba de una limitación conceptual (la falta de permanencia del objeto), sino de un problema de memoria de trabajo y control inhibitorio ligado a la maduración de la corteza prefrontal. Esta explicación neuropsicológica, posteriormente corroborada por **Diamond**, desmonta la idea de que el desarrollo avanza por etapas conceptuales discretas.

La cognición social, además, no es un logro tardío del desarrollo como sostenía Piaget. **Matthew Lieberman** demostró que el cerebro posee una "red por defecto" para la cognición social, lo que convierte la conexión interpersonal en una necesidad primaria y no en un subproducto del desarrollo cognitivo general. **Marco Iacoboni**, por su parte, mostró que la comprensión de los otros es directa y pre-reflexiva, mediada por las neuronas espejo, lo que evidencia que el aprendizaje es inherentemente vicario y corporal, no una construcción solitaria del "sujeto epistémico".

2.2. El espejismo de la universalidad: antropología cultural y psicología transcultural

La pretensión de universalidad de las etapas piagetianas se desmorona ante la evidencia antropológica. **Margaret Mead** demostró, con su trabajo en Samoa y Manus, que la adolescencia no es una etapa universal de "tormenta y drama", sino un período culturalmente moldeado. Su concepto de "veto antropológico" —la búsqueda de un solo caso negativo para refutar una regla supuestamente universal— encontró múltiples contraejemplos a las afirmaciones de Piaget.

Michael Cole y **Barbara Rogoff** profundizaron esta crítica desde la psicología cultural. Cole demostró que la cultura no es una variable que "influye" en el desarrollo, sino que es constitutiva de los procesos mentales mismos. Rogoff, con su concepto de "participación guiada", mostró que el desarrollo cognitivo no ocurre dentro de la cabeza del niño, sino en la participación activa en las prácticas culturales de su comunidad. El "niño científico" solitario de Piaget se revela como una ficción etnocéntrica: un niño europeo, blanco y de clase media, cuyo desarrollo fue elevado a la categoría de norma universal.

2.3. La fragmentación del dominio moral: Kohlberg refutado

El edificio kohlbergiano ha sido demolido desde múltiples frentes. **Elliot Turiel** demostró, con su teoría de los dominios, que incluso los niños pequeños distinguen entre cuestiones morales, convencionales y personales, lo que refuta la idea de un desarrollo moral unitario y por etapas. La moral no es la construcción progresiva de un único principio de justicia, sino un proceso de diferenciación y coordinación entre dominios distintos que siguen trayectorias no necesariamente sincrónicas.

La crítica más resonante fue la de **Carol Gilligan**, quien demostró el sesgo androcéntrico de la teoría de Kohlberg: al basarse exclusivamente en muestras masculinas, erigió la "ética de la justicia" (centrada en derechos y reglas abstractas) como la única vía hacia la madurez moral, mientras devaluaba la "ética del cuidado" (centrada en la responsabilidad hacia otros concretos y en el mantenimiento de las relaciones). **Nel Noddings** expandió esta crítica al ámbito pedagógico, argumentando que la educación moral no puede basarse solo en la discusión de dilemas hipotéticos, sino que requiere relaciones de cuidado auténtico.

Jonathan Haidt asestó el golpe definitivo a la primacía de la razón en la moral. Su metáfora del elefante y el jinete —donde el razonamiento moral es una justificación a posteriori de intuiciones emocionales— desmonta el núcleo racionalista del modelo kohlbergiano. La investigación de **Paul Bloom** sobre el sentido moral innato de los bebés refuerza esta idea: la moral no es una construcción intelectual tardía, sino una adaptación biológica profundamente arraigada.

2.4. La crítica desde la etología y la continuidad evolutiva

Frans de Waal ha demostrado que los componentes esenciales de la moral —la empatía y la reciprocidad— no son exclusivos del ser humano, sino que los compartimos con otros primates. Su modelo de la "muñeca rusa" muestra que la moral humana compleja se asienta sobre mecanismos evolutivos más antiguos de contagio emocional, consuelo y sentido de la justicia. Esto desmonta la idea de Kohlberg de que la moralidad es un logro racional tardío y refuerza la visión de un desarrollo continuo, no por etapas.

2.5. El andamiaje institucional e ideológico: fundaciones, poder y sesgo cultural

El análisis de las fuentes de financiación revela que el paradigma piagetiano no fue un proyecto científicamente neutral. La **Fundación Rockefeller** financió de manera importante el trabajo de Piaget, especialmente a través de su apoyo a la Oficina Internacional de Educación (OIE), que él dirigió desde 1929 hasta 1967. La misma fundación financió paralelamente los trabajos de **Edward Bernays**, el padre de las relaciones públicas y la propaganda moderna.

Este hecho no convierte a Piaget en un instrumento consciente del poder corporativo, pero sí evidencia una convergencia de intereses. La Fundación Rockefeller encontró en la psicología genética de Piaget una teoría que:

- Tenía el prestigio de la ciencia.
- Era políticamente inocua (no hablaba de clase, explotación o transformación social).
- Promovía un modelo de desarrollo centrado en el individuo que se adapta a su entorno.
- Era perfectamente compatible con la ideología liberal dominante.

La conexión con **Jeffrey Epstein** y el **Instituto de Santa Fe**, documentada en sus donaciones y en su última entrevista, añade otra capa de complejidad a esta trama de financiación e influencia, aunque no implica control directo sobre la agenda científica.

3. Consecuencias negativas en los sistemas educativos

La influencia de este paradigma en los sistemas educativos occidentales ha tenido consecuencias profundamente negativas que se detallan a continuación.

3.1. Una estructura rígida y desfasada de la realidad biológica

La organización escolar en etapas secuenciales basadas en la supuesta maduración cognitiva piagetiana ha generado estructuras rígidas que ignoran la variabilidad del desarrollo real. El caso español, con la transición de primaria a secundaria fijada a los 12 años por la LOGSE (1990) bajo el asesoramiento directo de **César Coll**, es paradigmático. Este diseño responde a la frontera teórica entre las "operaciones concretas" y las "operaciones formales" de Piaget, pero ignora las evidencias sobre la maduración sexual y los cambios críticos de la pubertad, que alcanzan su punto álgido alrededor de los 14 años. El resultado es que los estudiantes son forzados a cambiar de centro educativo, de metodología y de entorno social en el peor momento posible desde el punto de vista de su desarrollo biológico y emocional.

3.2. La jerarquización del conocimiento y la discriminación de la formación profesional

La teoría piagetiana, al situar el pensamiento lógico-formal abstracto como la cima del desarrollo intelectual, proporcionó un poderoso respaldo "científico" a una jerarquía de saberes que devalúa el conocimiento práctico y aplicado. Esta jerarquía se materializó en sistemas educativos que separan tempranamente al alumnado en una vía académica (considerada la norma) y una vía profesional (considerada de segunda clase).

La formación profesional ha sufrido una devaluación social persistente, justificada por la idea de que los estudiantes que no alcanzan el pensamiento formal abstracto requieren itinerarios "más concretos". Esta segregación, lejos de ser una adaptación pedagógica a las necesidades del alumnado, ha operado como un mecanismo de reproducción de desigualdades sociales, canalizando a estudiantes de entornos desfavorecidos hacia itinerarios con menor prestigio y expectativas profesionales más limitadas.

3.3. La discriminación de género: Un sesgo androcéntrico estructural

La obra de Piaget refleja un sesgo androcéntrico que ha tenido consecuencias en la educación de las mujeres. El "sujeto epistémico" universal era, en realidad, un niño varón observado en contextos occidentales. La Oficina Internacional de Educación, dirigida por el propio Piaget, recomendó en 1933 currículos diferenciados para niños y niñas basándose en sus "funciones futuras en la vida", utilizando la psicología del desarrollo para dar un barniz científico a lo que no era más que una convención social.

El modelo de Kohlberg, como demostró Gilligan, sistemáticamente infravaloró el razonamiento moral de las mujeres al tomar la ética de la justicia masculina como norma universal. Esta devaluación de la ética del cuidado ha tenido implicaciones profundas en la concepción de la educación moral, priorizando el debate abstracto de dilemas sobre la formación en relaciones de cuidado y responsabilidad.

3.4. El etnocentrismo y la negación de la diversidad cultural

Al presentar sus etapas como universales, Piaget invisibilizó las diferencias culturales en el desarrollo. Esta pretensión de universalidad se tradujo en sistemas educativos que impusieron un modelo de desarrollo occidental como estándar global, creando profundas tensiones en contextos culturales diversos.

Las reformas curriculares inspiradas en Piaget, desde Kenia hasta América Latina, a menudo ignoraron los conocimientos, valores y formas de aprendizaje propios de las culturas locales, operando como una forma de colonialismo educativo.

3.5. Un sistema de evaluación que responsabiliza al Individuo

El modelo de etapas piagetiano ha legitimado sistemas de evaluación que atribuyen el éxito o el fracaso educativo a las capacidades individuales del estudiante, ignorando el papel determinante del contexto social, cultural y económico. Si el desarrollo es una secuencia universal, el fracaso escolar solo puede ser un déficit del individuo, no un síntoma de desigualdades estructurales. Este enfoque ha servido para naturalizar el fracaso escolar de los estudiantes de entornos desfavorecidos, convirtiendo problemas de justicia social en problemas de desarrollo cognitivo individual.

3.6. La desconexión entre juicio y acción moral

La hegemonía del modelo kohlbergiano en la educación moral ha llevado a enfatizar la discusión de dilemas hipotéticos como principal estrategia educativa, bajo el supuesto de que el razonamiento moral sofisticado conduce a una conducta ética. La evidencia empírica —desde los trabajos de **R.S. Peters** sobre las virtudes hasta los de **Augusto Blasi** sobre la identidad moral— demuestra que no existe tal conexión automática. La brecha entre el juicio y la acción moral ha sido sistemáticamente ignorada por currículos que priorizan el debate abstracto sobre la formación del carácter, los hábitos virtuosos y la práctica real del cuidado.

4. Enmienda a la totalidad: Por una reconstrucción de la psicología educativa

La enmienda a la totalidad que aquí se presenta no consiste en reformar el paradigma existente, sino en reconocer su disolución y construir sobre cimientos radicalmente distintos. Las líneas maestras de esta reconstrucción incluyen:

4.1. Del sujeto epistémico solitario al ser social y encarnado

La psicología educativa debe partir del reconocimiento de que el ser humano es un ser social desde el nacimiento. La cognición no es una empresa individual, sino un proceso encarnado y distribuido que emerge en la interacción con otros y con el entorno cultural. Esto implica repensar las metodologías educativas, desplazando el foco del aprendizaje individual por descubrimiento hacia el aprendizaje colaborativo, la participación guiada y la creación de comunidades de práctica.

4.2. De las etapas universales a las trayectorias diversas

El desarrollo humano no sigue una secuencia universal de etapas, sino trayectorias diversas moldeadas por la interacción entre la biología, la cultura y la experiencia personal. El sistema educativo debe abandonar la rigidez de los agrupamientos por edad basados en supuestas etapas cognitivas y avanzar hacia estructuras flexibles que respeten los ritmos biológicos y emocionales de los estudiantes.

4.3. De la jerarquización a la integración de saberes

La devaluación del conocimiento práctico y profesional debe ser revertida mediante currículos que integren la formación teórica y la aplicada en itinerarios híbridos. La formación profesional no debe ser una vía de segunda clase, sino un itinerario de pleno derecho, con pasarelas flexibles hacia la educación superior que permitan combinar la especialización técnica con la formación general.

4.4. De la moral abstracta a la etica vivida

La educación moral debe desplazarse de la discusión de dilemas hipotéticos a la práctica del cuidado, la formación del carácter y la integración de la moralidad en la identidad personal. Esto implica crear entornos educativos donde se vivan cotidianamente la empatía, la justicia y la responsabilidad, reconociendo que la conducta ética no se aprende debatiendo sobre ella, sino practicándola en relaciones de cuidado auténtico.

4.5. De la evaluación clasificatoria a la evaluación formativa y contextual

El sistema de evaluación debe abandonar la lógica de clasificar al alumnado en función de su supuesto nivel de desarrollo cognitivo y centrarse en comprender

sus procesos de aprendizaje en contexto. Esto implica reconocer que el "error" no es un déficit individual, sino una manifestación de la interacción entre el estudiante y su entorno de aprendizaje, y que la función de la evaluación no es certificar fracasos, sino orientar mejoras.

5. Conclusión

La psicología evolutiva hegemónica de Piaget y Kohlberg ha sido un paradigma científicamente refutado, pero institucionalmente persistente. Su larga hegemonía no se explica por su validez científica, sino por su funcionalidad ideológica: proporcionó un andamiaje aparentemente neutral para justificar sistemas educativos que reproducen desigualdades sociales, devalúan el conocimiento práctico, invisibilizan las diferencias culturales y de género, y responsabilizan al individuo de problemas que son estructurales.

La tarea pendiente no es menor: se trata de reconstruir la psicología educativa sobre la base de lo que la ciencia contemporánea sabe realmente sobre el desarrollo humano: que es plástico, social, diverso y profundamente dependiente del contexto. Esta reconstrucción no es solo un imperativo científico, sino ético y político: una educación verdaderamente emancipadora no puede edificarse sobre una ciencia que niega la naturaleza social del ser humano.

Referencias

Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action. *Psychological Bulletin*, 88(1), 1-45.

Bloom, P. (2013). *Just babies: The origins of good and evil*. Crown Publishers.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.

De Waal, F. (2006). *Primates and philosophers: How morality evolved*. Princeton University Press.

Diamond, M. C. (2001). Response of the brain to enrichment. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 73(2), 211-220.

Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Fontana Press.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. Vintage Books.

Iacoboni, M. (2008). *Mirroring people: The new science of how we connect with others*. Farrar, Straus and Giroux.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development*. Harper & Row.

Lieberman, M. D. (2013). *Social: Why our brains are wired to connect*. Crown Publishers.

Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. William Morrow and Company.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.

Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Columbia University Press.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Thelen, E., y Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT Press.

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.

Van Geert, P. (1998). A dynamic systems model of basic developmental mechanisms: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Psychological Review*, 105(4), 634-677.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.